

O OPERAR PEDAGÓGICO SOB O PRIMADO DA COMUNICAÇÃO: A PEDAGOGIA EM PERSPECTIVA AUTO-FUNDANTE

BOUFLEUER, José Pedro – UNIJUÍ – jospebou@unijui.edu.br

GT: Filosofia da Educação / n.17

Agência Financiadora: Sem Financiamento

Assumimos aqui o entendimento de que a filosofia tem buscado refletir acerca das construções através das quais os homens, nas diferentes épocas, têm explicado a vida humana e o seu entorno, ou seja, a si e a seu mundo. Tais explicações, por mais razoáveis e fabulosas que possam ser, só podem ser atribuídas à capacidade imaginativa do homem. Ao imaginar um sistema explicativo do mundo, ao oferecer uma percepção de como o mundo se configura e, conseqüentemente, pode ser apreendido, o homem exerce o seu poder criador. Criador exatamente pelo fato de a sua vida passar a ser condicionada pelo sistema explicativo inventado. É o que se observa, por sua vez, com todas as teorias que produzem realidades à medida que os homens as tomam como válidas e agem em conformidade com elas.

No que se refere à filosofia da educação parece relativamente tranqüilo que ela sempre tem buscado refletir, de uma forma ou de outra, sobre os impactos que a discussão dos grandes temas filosóficos gera no campo da educação. Nesse sentido, concepções de racionalidade, de conhecimento, de homem, dentre outras, sempre resultaram em conseqüências para os modos de operar da educação. Para cada grande narrativa do campo filosófico possivelmente identificaríamos discursos pedagógicos correspondentes, através dos quais, como dissemos acima, a imaginação teórica acaba produzindo realidades, no caso, formas de operar da educação em seu esforço de “apresentação” do mundo às novas gerações.

Mais do que uma abordagem de modelos explicativos produzidos no âmbito da filosofia e de suas implicações no campo da educação, nossa intenção é pôr em questão a noção, certamente hegemônica, que concebe a pedagogia como um fazer utilitário, instrumental, que opera ao modo de uma técnica ou estratégia, enfim, a pedagogia concebida como um fazer derivado, constituído teórica e praticamente como um corolário de princípios estabelecidos fora dela. Tentaremos mostrar que a noção de “transmissão”, mesmo que criticada e rejeitada por boa parte das teorizações pedagógicas contemporâneas, continuará marcando o fazer dos educadores enquanto esses mantiverem a percepção fundamental de que educar consiste em operar uma

passagem. Em contraposição a essa noção amplamente existente e persistente, buscaremos indicar para o entendimento da pedagogia como um fazer auto-fundante, no sentido de que ela produz, no encontro de educadores e educandos, o próprio sentido e conteúdo do seu fazer, sendo que, a rigor, não se poderia falar de um conteúdo previamente dado em função do qual a pedagogia se realizaria.

As tradições da metafísica e da moderna razão subjetiva

Consideraremos inicialmente, para efeitos de análise, os dois modelos explicativos do mundo e das possibilidades da razão humana que, em nosso entender, constituem as duas tradições que mais influenciaram e, talvez, ainda vêm influenciando o campo da educação: a tradição da filosofia metafísica grega e a tradição da filosofia moderna assentada no princípio da subjetividade. Argumentaremos no sentido de que ambas as tradições acabaram atribuindo à educação o caráter de um fazer de “passagem”, de “transmissão” ou de “produção”, conferindo-lhe um caráter utilitário porque não fundante de seu sentido e conteúdo.

A tradição da metafísica grega, em sua vertente platônico-aristotélica tal como a tradição nos legou, assume o pressuposto de uma objetividade essencial do mundo acessível mediante a transposição da barreira da aparência. Diante da percepção da realidade como caótica e mutável os gregos imaginaram um mundo essencial, imutável, auto-evidente, passível de acesso através da contemplação ou de descobrimento pela via de algum procedimento racional. O percurso de uma vida humana se projeta então como um percurso de transposição de um estado de sombras e incertezas para um estado de luz, de uma condição em que tudo é precário e acidental para uma condição de plenitude essencial.

Para a pedagogia que se assenta nessa tradição metafísica resulta como óbvia a tarefa de contribuir com a realização da vida humana mediante essa transposição de um estado de obscuridade para um estado de luz, com o fim de que os educandos venham e perceber tudo em sua essencialidade. Para isso ela assume o pressuposto de que a anterioridade pedagógica (o professor) seja o portador de uma visão essencial das coisas, isto é, que ele já esteja vendo tudo sob a luz dissipadora de toda e qualquer obscuridade. Já a posterioridade pedagógica (o aluno), é exatamente isso: aluno (sem

luz). Com isso a pedagogia passa a se entender exatamente como operação de condução, de passagem, de transposição de um estado para outro.

A tradição da filosofia moderna, que se estabelece a partir do “cogito” cartesiano, deixa de pautar-se no pressuposto de uma objetividade prévia de um mundo a ser descoberto para assumir o princípio de que o mundo conhecível é aquele que as estruturas da razão subjetiva são capazes de produzir. Com isso a objetividade do mundo passa a ser estabelecida pela própria razão humana que se orienta por sua lógica intrínseca. Ao produzir o mundo de acordo com a “luz” de sua razão, o homem moderno toma o posto anteriormente atribuído ao Criador e assume, ele mesmo, a tarefa de aprimorar de modo contínuo as suas formas de conhecer com vistas à ampliação irrestrita de seus domínios.

Caberá à pedagogia moderna formar o indivíduo que dará suporte a esse ousado projeto de auto-afirmação do homem em seu mundo. Ao mesmo tempo em que insistirá na confiabilidade de a razão conduzir para uma vida mais confortável e feliz, essa pedagogia também prevenirá possíveis retrocessos a um passado pautado por princípios que não os oriundos do potencial intrínseco da razão, como os da tradição e da religiosidade. A tarefa fundamental da pedagogia, no entanto, será a da produção de indivíduos dotados com as características e habilidades necessárias para a expansão dos processos de racionalização do mundo. Modos de ser e de fazer deverão ser incutidos nas novas gerações para que o projeto da modernidade não sofra solução de continuidade. “Ensinar tudo a todos” é a palavra de ordem. Para isso se exigirá uma técnica precisa, uma estratégia eficaz de racionalização dos espaços institucionalizados de ensinar e de aprender.

Certamente muitas das atuais concepções e práticas pedagógicas ainda se mantêm em boa parte reféns da tradição metafísica e da moderna razão que opera sobre objetos. Ainda permanece, em boa medida, o entendimento de que o fazer pedagógico consiste num “levar à luz”, ou num conduzir da ignorância ao saber, ou, ainda, num produzir algo em alguém com base num projeto prévio de outrem. Dessa forma tem-se mantido o entendimento de pedagogia como uma ferramenta de condução, como uma técnica, como uma estratégia, enfim, como um procedimento de “transmissão” ou de “produção”. Numa comparação tosca poder-se-ia dizer que a pedagogia costuma ser percebida como uma espécie de carroça que serve para carregar coisas de um lugar para

outro, como “abóboras” colhidas na roça da tradição cultural e cujo destino deveria ser as cabeças das novas gerações...

Para além das tradições da metafísica e da filosofia da razão subjetiva

Eventuais esforços de revisão da noção de pedagogia e do caráter fundamental do seu fazer acreditamos possam iniciar com uma reflexão acerca dos processos humanos de aprendizagem e das formas construídas no âmbito da sociedade para sua qualificação ou otimização. Nesse sentido, poderíamos dizer que a espécie humana é uma espécie diferenciada das demais por ser aprendente, inventiva e criativa. Aprender e aprender sempre de novo para cada nova situação e para cada novo tempo é, por assim dizer, a sina de uma vida humana. Desde sempre aprendemos diante dos desafios do cotidiano, diante da necessidade de darmos encaminhamentos para a nossa vida, diante da curiosidade em compreendermos a nós e o nosso entorno.

Em termos filosóficos podemos falar da emergência de uma consciência cada vez mais nítida acerca do papel fundamental que a linguagem tem e vem exercendo na constituição da vida humana. Essa consciência tem aparecido não só no campo da filosofia, mas também em outras frentes de reflexão que se ocupam com os fenômenos da cultura, da sociedade e das identidades pessoais. Tais fenômenos vêm sendo compreendidos a partir do pressuposto de que em sua lógica e estruturação se encontram indivíduos cuja espécie desenvolveu uma competência lingüística. Por isso, entender como operam e produzem os indivíduos humanos em função desse diferencial de espécie se torna fundamental, especialmente para os que lidam com processos de aprendizagem e de formação, como os educadores.

Sob o ponto de vista da educação e de suas intenções de mediar processos de aprendizagem coloca-se, de saída, a problemática de como podem sujeitos individuais articularem-se em perspectiva intersubjetiva. Dito de outro jeito, como a linguagem, ao orientar-se a entendimentos intersubjetivos, permite a estruturação de aprendizagens no âmbito das subjetividades? Essa, obviamente, não é uma questão nova para a filosofia. Desde os gregos essa problemática aparece, de alguma forma, como a questão da objetividade e subjetividade (relatividade) do conhecimento.

Essa questão nos leva a pensar em que sentido podemos efetivamente produzir entendimentos. Afinal, o que temos quando falamos que conseguimos nos entender? Será que partilhamos os mesmos sentidos, as mesmas percepções, os mesmos pensamentos? Sabemos que o fato de usarmos as mesmas palavras não significa estarmos expressando os mesmos sentidos. A propósito disso, Gudsdorf nos lembra de que “uma idéia carrega a marca de quem a pensou; seu sentido se estabelece pela sua inserção no contexto mental, indissolúvelmente ligado à totalidade da vida” (1987, p. 9). Certamente o entendimento, como a Teoria da Ação Comunicativa o explicita, tem um potencial operativo, ou seja, traz conseqüências para a coordenação das ações humanas (HABERMAS, 1992). A reconstrução das pressuposições pragmáticas da linguagem consiste na identificação das “forças de ligação” que articulam as ações dos interlocutores (HABERMAS, 1990, p. 76-82). Mas isso está longe de significar um mesmo sentido de aprendizagem.

Obviamente que na comunicação nós pressupomos uma série de condições como a inteligibilidade, a verdade, a veracidade, a retitude. Não gastaríamos o nosso tempo falando com alguém que não entende as nossas palavras. O mesmo valeria para o caso em que soubéssemos que o nosso interlocutor não acredita no que falamos, desconfia das nossas intenções, pensa que estamos mentindo. Para falarmos uns com os outros, para estabelecermos uma interação comunicativa, nós obrigatoriamente supomos uma “idealidade” das condições de fala, sem nunca sabermos o quanto dessa idealidade é efetiva, ou seja, sem termos a garantia de que podemos contar com a inteligibilidade, a verdade, a veracidade e a retitude de nosso interlocutor.

E o que seria, então, o fenômeno da comunicação humana? O que, afinal, a linguagem é capaz de produzir?

A opacidade fundamental da comunicação humana

Comunicação é algo que ocorre entre sujeitos. Pensemos um pouco o que ocorre numa situação de fala ou de interação sob qualquer outra forma de linguagem. Alguém se manifesta. Manifesta uma percepção sua, um sentido. Em todo caso, algo que se elaborou em sua subjetividade em função de suas experiências, de sua realidade, de suas meditações, de suas reflexões. Ao expressar lingüisticamente tais percepções diante de outros, estes, por sua vez, acionam o seu reservatório de sentidos, percepções,

experiências com vistas à reconstrução de sentidos ou a elaboração de percepções novas. O conjunto de imagens, representações, idéias, pensamentos que buscamos expressar ou condensar com os sons que emitimos, e que se articula em palavras, não tem nada a ver com o que interlocutor aciona na hora que se depara com a nossa manifestação. O que nós pensamos, o sentido que uma determinada palavra tem para nós, as muitas imagens e experiências que vêm a nossa mente quando a pronunciamos configura um universo absolutamente inacessível ao interlocutor. Segundo Gudsdorf, o sentido de uma palavra jamais é dado e, por isso, o saber que ela busca expressar permanece sempre o segredo daquele que a exprime (1987, p. 9).

Mesmo sabendo que o fenômeno da comunicação se caracteriza como fenômeno no qual nada se passa, nada se transmite, quando falamos, como que paradoxalmente, esforçamo-nos para sermos o mais claro possível na expectativa de que nosso interlocutor nos entenda. E quando o escutamos damos a impressão que podemos captar a sua intenção, a sua idéia. É como que se precisássemos dessa imagem de que falamos de modo transparente, como que se “vasos comunicantes” se instalassem entre nossas subjetividades. Se a imagem de uma comunicação assim, toda transparente, parece necessária para continuarmos falando, o equívoco certamente é acreditar que essa transparência seja efetiva, pensar que o interlocutor entenda efetivamente o que imaginamos estar dizendo.

Sendo que a comunicação humana não opera ao modo de uma passagem, como se se tratasse de um processo que conta com um emissor, uma mensagem e um receptor, então a operatividade da comunicação humana deverá ser de outra ordem. Esta outra ordem só pode ser a da criação. Criação tanto por parte de quem enuncia como por parte de quem ouve ou interage. Isso porque ao enunciar, ao articular em palavras e conceitos o que temos como percepções, nós ficamos observando o interlocutor, a sua atenção ou desatenção, o seu cochilo, o “sim” ou “não” que se estampa em seu rosto, a sua pergunta, objeção ou manifestação qualquer. Esses sinais fazem com que nossas percepções se fortaleçam numa ou noutra direção, confirmando ou não a razoabilidade daquilo que imaginávamos valer como um conhecimento. É assim que se coloca a possibilidade de que algo de novo se crie.

Deparamo-nos, portanto, com uma condição especificamente nossa e que nos diferencia das outras espécies. Nestas há transmissão genética e de instintos que torna os

indivíduos seres padronizados, com agir reflexo, incapazes de aprender. Esse tipo de transmissão também ocorre com a espécie humana, mas temos algo a mais: a comunicação que cria a novidade exatamente por causa da sua opacidade, da impossibilidade de ela realizar-se como fluxo, como algo que se passa, que se transpõe de um para o outro. Se o próprio da comunicação humana consistisse na possibilidade de algo “se passar”, a imagem “A” da consciência do emissor teria que aparecer também como imagem “A” na consciência do receptor. Nessa comunicação “perfeita”, portanto, não haveria criação, nem evolução, porque toda “aprendizagem” não passaria de repetição. O diferencial da linguagem humana, que é também o seu potencial criador, é que a imagem “A” se elabora como imagem “B”, “C”, “D”... na perspectiva dos interlocutores. A razão de nos comunicarmos, portanto, não está na possibilidade de dizer algo ao outro, mas na necessidade que temos de testar nossas percepções.

Todo conhecimento é conhecimento “para alguém”

Valemo-nos aqui da palavra “percepção” exatamente para dar ao conhecimento a conotação de algo que se estabelece de modo próprio, único, irrepetível. Assim, como que ao modo de uma performance, conhecimento não é algo que se pode trocar, transmitir, captar. Todo conhecimento é conhecimento para alguém. Ele não existe independentemente de uma história específica, de uma experiência própria, de um suporte pessoal de sentidos.

Percepções se criam e se recriam diante dos outros e vão estabelecendo aproximações, confluências, horizontes comuns, configurando o que chamamos de cultura, de sociedade, dimensões que nunca se dão de vez, mas que são dinâmicas porque constituídas por sujeitos capazes de criação, de invenção. Nós humanos somos seres de cultura (que corresponde aos conteúdos das ciências, aos modos de entender e de agir sobre a realidade natural com vistas a sua transformação) e constituímos sociedade (que corresponde aos modos de conviver que foram estabelecidos e convencionados). Cultura e sociedade se configuram como horizontes e confluências de percepções em função de habitarmos um mesmo espaço, de estarmos submetidos às mesmas condições de existência, porque é nesse mundo comum que a vida humana acontece. Falamos de horizontes de sentidos ou de confluência de percepções porque nada nos autoriza a supor que estejamos pensando a mesma coisa, mesmo que estejamos dizendo as mesmas palavras, pretensamente utilizando os mesmos conceitos.

Para além de seus reflexos ou instintos naturais, herdados geneticamente, a espécie humana também aprende. E este aprendizado se dá na perspectiva própria de cada um dos sujeitos, já que ninguém pode propriamente aprender “de” outros. Aprendemos, isso sim, “por causa” de outros, pela instigação que outros provocam em nós. Não pelo repasse das percepções de uns para outros, não pela passagem de uns para outros de alguma coisa que poderíamos chamar de conhecimento. A aprendizagem que o outro fez de nada serve para mim, a não ser como instigação para a elaboração da minha própria aprendizagem. O outro pode ser a “causa” de minha aprendizagem, mas não sem o meu “comparecimento”, sem o meu engajamento, sem a minha cumplicidade.

Aprendemos com ou por causa de um outro quando esse se dispõe a meditar sobre suas percepções em voz alta. Mas esse outro só consegue nos mover se percebemos que ele, honestamente, está testando as suas percepções, se de fato está nos fazendo “cobaias” de sua própria aprendizagem. Não nos instiga o outro que fala como ventríloquo, que repete o discurso do outro, que fala como se sua vida não estivesse em questão nessa sua manifestação. O outro só vale a pena se ele estiver testemunhando/meditando sobre suas percepções, sobre o que aprendeu e, ansiosamente, deseja reaprender, para o que conta com a nossa atenção, com a nossa manifestação por sim ou não, com a nossa objeção ou assentimento. O conhecimento propriamente não se explica para o outro. Isso porque, para “explicar”, o manifestante recorre ao seu próprio universo de percepções, de modo que ele “explica” apenas para si. Explicar “para o outro” pressuporia um acesso à subjetividade desse outro, a abertura de um “vaso comunicante” entre a subjetividade de um e a do outro. Todo explicar, portanto, só pode manifestar-se como uma auto-explicação, daí configurar-se como uma espécie de meditação.

A aprendizagem em situação pedagógica

Como, então, é possível uma ação pedagógica que permita a construção de saberes através de um processo que se articula pelo diálogo, pela comunicação? A pergunta já não é em relação às implicações ou conseqüências práticas que decorrem do nosso agir comunicativo, embora isso seja um pressuposto, mas de que forma algo como um conhecimento, uma nova percepção, consegue se estruturar no âmbito de um sujeito. Tomamos aqui como evidente que aprendizagens só são possíveis de

estruturação em perspectiva própria, o que implica o “comparecimento” do sujeito com seus sentidos, suas experiências, seus pensamentos, enfim, implica a sua cumplicidade. Sem essa cumplicidade do aprendente nenhum objetivo de formação poderá ser alcançado. No entanto, o que um imagina ter ensinado certamente está longe daquilo que o outro acaba estruturando como aprendizagem. Mesmo usando as mesmas palavras, não podemos incorrer na ilusão de que “estejam todos operando com os mesmos conceitos, quer dizer, com a explicitação dos mesmos sistemas de relações percebidas” (MARQUES, 1993, p. 110). Assim, por exemplo, ao enunciar um conceito “A”, associo-o a alguma percepção, experiência ou imagem que em minha mente tenho como “A”. O meu interlocutor escuta efetivamente a palavra “A” da forma como ela sai dos meus lábios, mas o que ele associa a ela é “B”. Um “B” que ele tinha na sua mente e que, graças a minha fala, se transforma para ele em “C”.

Ao que parece, a espécie humana se faz criativa e inventivamente exatamente por ter desenvolvido esse “fazer de conta” de uns dizerem coisas para os outros como se algo se passasse, quando, na verdade, nada se passa, nada se recebe, nada se transmite. No entanto, tudo se cria e se transforma “diante” do outro. Essa consciência de que estamos envoltos nesse “fazer de conta”, porém, não é uma consciência que se desespera e se imobiliza. Ao contrário, configura o salto paradigmático a partir do qual passamos a entender que, desde os primórdios, esse “fazer” já sempre operava como diferencial da espécie humana, permitindo que se produzissem, simbolicamente, as culturas, as sociedades e as identidades dos sujeitos.

Se essa perspectiva for válida teríamos que repensar a relação pedagógica com base nessa consciência de que a comunicação aí é fundamental, no sentido de ser imprescindível para o processo de estruturação de aprendizagens no nível das subjetividades, sem que com isso se entenda a possibilidade de algum fluxo efetivo entre consciências, ou algo como uma troca ou fusão de sentidos e percepções. Assim, o reconhecimento da impossibilidade desse “fluxo comunicativo” remete para a noção de um agir pedagógico que se entende como testemunho, ao modo de um exercício de meditação acerca das próprias percepções.

Para todos os efeitos, poderíamos sugerir que a atribuição à comunicação de um fluxo efetivo estaria na base de boa parte das “patologias pedagógicas”. Um estilo pedagógico que identificaríamos com essa crença é aquele em que o professor assume a

perspectiva de uma comunicação entendida como operação de passagem, de transmissão. Em acreditando poder penetrar com suas palavras na subjetividade dos alunos, o professor imagina “plantar” aí coisas posteriormente resgatáveis mediante a avaliação. Trata-se da crença de que a sua própria aprendizagem possa ser exemplar para a aprendizagem dos alunos, da forma como imagina alguma outra ter sido para ele. Esse é o professor que não fala a partir de si, mas como uma espécie de ventríloquo, dizendo coisas que outros falaram. Coisas sobre as quais ele mesmo talvez nunca tenha pensado. Coisas ou noções que talvez nunca tenha experimentado como possibilidades efetivas de situar-se no mundo. Mas como acredita ter recebido conhecimentos de outros (dos livros, de seus professores), imagina poder doá-los a seus alunos. Estes, no entanto, logo percebem esse “falso testemunho” e a farsa que lhes é apresentada. Por isso dão a mínima ao professor, apenas suportam as suas aulas, sabendo que mais cedo ou mais tarde o suplício terminará. Não dizem "sim" e nem "não", ficam imóveis, apáticos. O professor, então, culpa os alunos porque não são gratos ao seu esforço, a sua doação, a sua bondade. Vingam-se com a ferramenta da avaliação, ferrando-os. Só suporta as próprias aulas porque necessita de um suporte financeiro. Sofre tanto ou mais que os seus alunos. E sobre essa base patológica, sobre essa mentira, monta-se boa parte de um sistema educacional que estraga as crianças e os jovens. Estraga porque corrompe as noções fundamentais de criar, de inventar, de imaginar, de aprender, de conseguir ver o mundo como um horizonte de possibilidades.

Já um outro estilo de atuação pedagógica é aquele em que a docência é entendida como testemunho da própria aprendizagem e em que o conhecimento é visto como necessariamente baseado em sujeitos que lhe dão suporte, que lhe conferem sentido. Testemunho é aquilo que “se dá” sem se ter o controle sobre seus efeitos junto aos interlocutores. Nesse estilo o professor assume a perspectiva de uma comunicação que opera em termos de construção de aprendizagens exatamente por sua opacidade. Aqui o professor assume o pressuposto de que nós humanos não conseguimos aprender "de" alguém, mas certamente podemos aprender "por causa" de alguém. Trata-se, no entanto, de uma "causação" que depende totalmente de nós mesmos, de nossa cumplicidade em aprender. Se algo foi aprendido, se uma vida mudou, isso ocorreu, no dizer de Gudsdorf, “não à imagem da outra vida que a visitou, mas à sua própria e singular semelhança. [No caso,] ... passou a conhecer-se e pertencer-se, a depender unicamente de si mesma, a sentir-se responsável por sua própria realização” (1987, p. 9).

Nesse estilo o professor se assume como quem nada pode fazer “pelo” aluno. Mesmo assim ele tenta expressar todas as suas crenças, todas as imagens e pensamentos de sua mente, todas as suas experiências, sabendo, previamente, que "dele" o aluno nada aprenderá. Ele sabe que o aluno, a rigor, não o compreende, não capta suas idéias, não entende o que imagina estar dizendo. Tem consciência de que sua aula é uma auto-explicação das próprias percepções. Dirige-se aos alunos porque necessita da atenção destes para se repensar. Dá a aula para meditar sobre o que acredita e, especialmente, sobre o que tem dúvidas. Na sala de aula põe à prova suas percepções. Quer saber se os alunos avalizam suas intuições, suas crenças. Espera a pergunta, o questionamento, a dúvida da parte desses. Por isso fica atento para toda e qualquer forma de reação. Observa o franzir da testa, a distração, os cochichos. Esses sinais que a interação lhe proporciona são fundamentais para ele tentar dizer-se de outro jeito, talvez com outras palavras, com outro tipo de apelo, com novas nuances. É como se estivesse continuamente perguntando: isso faz algum sentido para vocês? Para o professor que assim se situa os alunos são uma espécie de cobaia da aprendizagem dele. Eles o ajudam a apurar a própria aprendizagem. Ele precisa deles, não vive sem eles. Sem a atenção dos alunos ele enlouquece. Ele precisa dessa armação (comunicativa) que lhe dá a impressão de estar falando para os outros, mesmo sabendo que, efetivamente só ele entende o que quer dizer. Por vezes pensa que seria justo pagar os alunos por ouvi-lo. Mas desde os tempos mais remotos os homens têm remunerado esse ofício "egoísta" dos que ensinam. Algum motivo os tem levado a acreditar que os alunos têm benefício em estarem assim contribuindo com o aprendizado do professor. Sabem que colaborando com ele poderão um dia ser professores também e, a partir daí, aprender e viver às custas de seus próprios alunos.

Ainda nessa perspectiva, o professor não hesita em dizer ao aluno o que ele mesmo acredita como válido, em manifestar um modo de ele se situar na tradição cultural, em expressar uma experiência que para ele foi importante ou está sendo importante, mesmo sabendo que o aluno terá a menor idéia do que está pensando ou querendo dizer. Sabe, porém, que em o aluno escutando essas palavras certamente fará uma diferença enorme para ele se situar na vida, se pensar e repensar como sujeito nesse mundo.

Há aqui o entendimento de que a mediação de processos pedagógicos de aprendizagem se coloca no âmbito de uma necessária certificação social de tudo o que apresentamos como pretensão conhecimento. É nesse sentido que se torna imprescindível o aval de interlocutores para que algo possa ser tomado como expressão verdadeira, correta ou autêntica do ou no mundo. Para a obtenção desse aval, porém, requer-se o efetivo comparecimento dos interlocutores, no caso, dos alunos, sob a forma de manifestação de suas impressões ou percepções. E é nesse sentido que um não pode fazer pelo outro, aprender para o outro, a não ser como processo de subjugação, de desumanização. Para o sujeito aprender algo é preciso comparecer e apresentar-se como suporte de sentido. Por isso cada situação de aprendizagem deve ser tomada como situação de recriação do conhecimento, numa perspectiva em que se reconhece a “autoridade epistêmica” do grupo de falantes, no caso, todos os sujeitos da sala de aula (HABERMAS, 1989, p. 33). Inclusive o professor, que está aí em nome da sociedade e como anterioridade pedagógica, deve honestamente colocar-se como se a situação de ensino configurasse uma possibilidade de revisão do saber, como uma situação de re-aprendizagem. Se assim não for, a situação de aprendizagem será uma farsa, será um engano.

A questão fundamental de uma situação pedagógica, no sentido específico a que nos referimos aqui, é o fato de que nela a instigação da aprendizagem ocorre numa relação em que ambos os pólos se apresentam e se entendem como pólos aprendentes. A dialética pedagógica configura-se aí exatamente pelo fato de educadores e educandos se disporem a rever suas posições e percepções em função da interação estabelecida. Essa característica advém, por sua vez, de uma determinada postura epistemológica que assume o entendimento de que todo conhecimento não passa de uma “pretensão de saber” em busca de reconhecimento. Ou, em outros termos, de que todo conhecimento necessita de assentimento no nível das subjetividades para validar-se e, especialmente, para ser aprendido. Isso significa que, para valer como situação pedagógica em sentido estrito, a interação estabelecida entre educadores e educandos deve configurar-se como uma situação epistêmica, ou seja, uma situação em que os conhecimentos, mais do que apresentados ou transmitidos, são testados na perspectiva dos participantes com vistas a sua significação ao nível das percepções de cada um. Afinal, “processos de formação e de socialização são processos de aprendizagem que dependem de pessoas” (HABERMAS, 1990, p. 102). É assim, revivificada na subjetividade dos indivíduos,

que a tradição cultural consegue ter continuidade através das gerações. “Sem a apropriação hermenêutica e sem o aprimoramento do saber cultural através de pessoas, não se formam nem se mantêm tradições” (HABERMAS, 1990, p. 100).

Ao entrar em sala de aula o professor se põe a meditar sobre suas percepções, especialmente sobre suas dúvidas. É assim que ele se assume efetivamente como participante do processo de recriação do saber. O professor sempre deve considerar que a objetividade do saber, a direção de “confluência das percepções”, está em questão. E isso é encarar a aula como uma situação de risco. Risco também para ele, porque implica a hipótese de ele necessitar se repensar, reestruturar a sua aprendizagem. Uma aula pode implicar a necessidade de revisar toda a sua perspectiva, ela pode efetivamente deixá-lo em crise. Essa hipótese só não existe quando ele imagina doar alguma coisa para os alunos que ele já tenha, fazer alguma coisa por eles, praticar uma espécie de assistencialismo pedagógico. Neste caso o professor não corre risco. Suas percepções não são atingidas, já que aí não se configura propriamente um ato pedagógico, um ato de aprendizagem, nem para os alunos e nem para o professor. E esse assistencialismo docente é uma das causas do fracasso da escola enquanto espaço de aprendizagem. O professor assistencialista tende a se queixar dos alunos porque não valorizam a sua doação. Ora, a não valorização dessa doação é a expressão de um direito inalienável do sujeito (do aluno) de não ser coisificado, de não ser tratado como alguém que pode ser enchido.

Não se pode encher o aluno com o que imaginamos serem os nossos conhecimentos. Quando o professor perdeu a relação existencial com o seu conteúdo, quando ele já não está mais aí para se repensar, para se colocar como sujeito humano no âmbito da cultura e da sociedade, nessa ou naquela ciência, nesse ou naquele conjunto de pretensões de validade, ele necessita apelar para expedientes outros, como o rigoroso controle de frequência, a ameaça com notas, dentre outras estratégias estranhas ao universo que chamamos de comunicação.

No entendimento da docência como testemunho da própria aprendizagem a relação pedagógica configura propriamente uma situação de uns diante de outros. Mais do que um encontro trata-se de uma defrontação. Defrontação diante de uma linha em que nada se passa, mas diante da qual se faz um jogo de cena como se todo o passar fosse possível. É assim que efetivamente opera a comunicação: como construção e

reconstrução de percepções em função do dizer-se e do ouvir de outro, situação que configura a possibilidade criativa da espécie humana, donde emergem os fenômenos da cultura, da sociedade e da personalidade.

A situação de aprendizagem em que ambos os pólos da relação se entendem como dinâmicos e passíveis de reconstrução no nível de suas percepções e posições é que configura o que entendemos por situação pedagógica no sentido próprio e específico da expressão. De acordo com Fernando Savater...

A realidade de nossos semelhantes implica que todos nós protagonizamos a mesma história: eles contam para nós, contam-nos coisas e, com sua escuta, tornam significativa a história que nós também vamos contando... (...) Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis (SAVATER, 2000, p. 44).

E isso remete ao entendimento de pedagogia como atividade primeira, fundante em si mesma. Atos pedagógicos, por isso, só podem revelar-se como atos de fundação do humano, uma vez que é deles que emergimos como seres de cultura e de sociedade. Não existe mundo algum antes de ser mundo de alguém, para alguém. E isso vale para tudo o que considerarmos como um saber, como um conhecimento. Ou seja, não há conhecimento a ser transmitido, a ser comunicado. E se por hipótese existisse, nos faltaria uma competência própria para comunicá-lo, para passá-lo de uns para outros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GUDSDORF, Georges. **Professores para que? Para uma pedagogia da pedagogia.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa.** Madrid: Taurus, 1992 (2ª reimp.) Tomos I e II.

____. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

____. **Consciência moral e agir comunicativo.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARQUES, Mario Osorio. **Conhecimento e modernidade em reconstrução.** Ijuí: UNIJUÍ, 1993.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.